

Szili Katalin

A MÚLT TANÍTÁSAIRÓL ÉS A JELEN KIHÍVÁSAIRÓL A NYELV ÉS A KULTÚRA TANÍTÁSÁNAK KAPCSÁN

1. Ha meg akarnánk határozni a magyar mint idegen nyelv oktatásban a sok feladat közül azt, amely a legnagyobb kihívást jelenti számára napjainkban, akkor talán a kultúrának a nyelvoktatás modern elveivel és az aktuális kultúra-definíciókkal összhangban álló oktatását, a megfelelő segédanyagok összeállítását kell megjelölnünk. Jelen dolgozatomban ezért egyrészt arra vállalkozom, hogy vázlatosan végigkísérem kettejük kapcsolatát a nyelvoktatás történetében az idegeneknek szóló magyarnyelvkönyvekre összpontosítva, másrészt az utóbbi évtizedekben kitapintható törekvések tükrében jelzem azokat a problémákat, amelyeknek megoldása még a szakterület előtt áll. A történeti áttekintést azért is hasznosnak tartom, mert mint nagyon sokszor, ha vesszük a fáradságot az előttünk munkálkodók tevékenységének a megismerésére, azt tapasztaljuk, hogy nem kell teljesen járatlan úton járnunk: az eltérő elméleti koncepciók, hangsúlyok, a megvalósítás mássága ellenére is találunk olyan elemeket a kultúra nyelvoktatásbeli helyének és szerepének vonatkozásában, amelyek beépíthetők az új válaszokba is.

Azzal, hogy a 70-es évek elejétől a nyelvoktatás önnön céljának a Hymes által bevezetett kommunikatív kompetencia fogalmát tette meg, új irányt adott a módszertani kutatásoknak, hiszen ettől kezdve a grammatikailag helyes mondatok tanításáról a figyelme azon készségek kialakítására irányult, amelyek lehetővé teszik a tanuló számára, hogy szándékai eléréséhez a nyelvet a célnyelvi beszélőközösség szociokulturális elvárásainak megfelelően használja. A szociokulturális szempontból megfelelő kommunikáció középpontba állítása az oktatásban számos már megválaszoltnak hitt kérdés újrafogalmazását, kiegészítését tette szükségessé, gondolok itt a grammatika, a hiba szerepének, a tanári munkamódszereknek az átértelmezésére, de átrendeződtek a tananyagokon belül is a hangsúlyok: addig perifériálisnak tartott jelenségek lényeges, megoldandó problémaként jelentek meg az elméleti munkákban és az osztálytermek falain belül egyaránt, míg mások háttérbe szorultak. Az előbbiek közé tartozik a kultúra új helyének, funkciójának meghatározása, a

* Szili Katalin PhD, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa, szili.k@axelero.hu

kialakított szerepével harmonizáló metódusok, tananyagok kidolgozása. Ha ugyanis bizonyos kulturális tudásnak bele kell épülnie a meglehetősen komplex kommunikatív kompetencia fogalomba (l. felosztásait a különféle kompetenciákra, mindekelelt a minket érdeklő szociolingvisztikai kompetenciára), akkor a nyelvtanárnak el kell valahogyan sajátíttatnia diákjával azt. Amikor például szeretne egy tollat kérni tőlünk, s a *Dobj meg egy tollal* grammatikai szempontból tökéletes kérdéssel fordul hozzánk, szociopragmatikai hibát követ el, bizony elgondolkozunk, segítsünk-e rajta, hiszen több, a kultúránkban gyökeredző normát hágott át. (A tanár és diák a magyarban nem tegeződik, a szóban forgó forma csak közeli baráti viszony esetén fogadható el.) Az, hogy az effajta tudás nem egészen fedi a hagyományos értelemben vett kultúrafogalmat (nem kell hozzá ismernie például a magyar irodalom, művészet nagyjainak életművét, a magyar történelem nagy eseményeit), nyilvánvaló. Tisztában kell ellenben lennie azzal, hogy meghatározott szociális kontextusban mi a számára a legcélravezetőbb megnyilvánulási mód, sikeresen meg kell fejtenie, hogy mikor mit és miért mondunk, de ez a tudás magában foglalja a levélírás, a telefonbeszélgetések, a hallgatás stb. szabályait. Jellegének, tartalmának különbözőségeiből következően tanításakor nem lehet alkalmazni az adatokon, tényeken alapuló tananyagok átadásában bevált metodikai eljárásokat. Mielőtt azonban ezekkel az utóbbi évtizedekben felmerült kérdésekkel és az azokra adandó válaszokkal foglalkoznánk az elkülönítő jegyek és az esetleges hasonlóságok megállapítása végett vessünk néhány pillantást a kultúra szerepére a nyelvoktatásban történeti aspektusból, természetesen a magyar mint idegen nyelv oktatásra figyelve.

2.1. Elöljáróban szögezzük le, hogy a kultúra más és más megjelenési formában, de a kezdetektől része a nyelvoktatásnak, valamiképpen ugyanis mindig számoltak a tanulók természetes kíváncsiságával a célnyelvet beszélő nép iránt, s ilyen vagy olyan módon igyekeztek is kielégíteni azt. Eleinte történetesen a nemzeti irodalmak tanításával. Gondoljunk csak a reneszánszra, amikor a latintanítás hegemoniája megbomlik, s a retorikai készségek kialakítása helyett a nyelvoktatás új célként azt fogalmazza meg önmaga számára, hogy az adott nyelvet nemzeti irodalmának segítségével, azon keresztül oktassa. (A nyelvtan tanítása továbbra is megmarad persze alapfeladatnak.) Az irodalmi szövegek aztán kisebb kihagyásokkal, hol előtérbe kerülve, hol háttérbe szorulva, de szinte a napjainkig szívósan őrzik helyüket a tananyagokban, sőt sajátos vargabetűt írva, jelentőségük a 80-as évektől megnő, egyre több érv hangzik el autentikus kulturális kontextust biztosító voltuk, illetve pozitív emóciókat keltő képességük mellett, amellyel könnyebben befogadhatóvá teszik a nyelvtanulók számára az idegen kultúrát.

A magyar mint idegen nyelv oktatásban a 19. század húszas éveitől érhető tetten az irodalom tudatos szerepeltetése a nyelvkönyvekben, illetve az az általános szándék, hogy a magyar irodalmat megismertessék a külföldiekkel. Mindez nem véletlen, hiszen a reformkorban vagyunk, a nemzeti eszmélésünk meghatározó időszakában, amikor J. Herder és Wilhelm von Humboldt eszméi a nyelv és kultúra egységéről már tartósan jelen vannak a magyar szellemi életben, s meghatározó irányítói a kulturális és nyelvi történéseknek. Mint ismeretes, J. Herder (1744–

1803) már a 18. század végén azt vallja, hogy a nyelv és gondolkodás szétválaszthatatlan, következésképpen a különböző népek gondolatvilága, népi irodalma csak az eredeti nyelven érthető meg teljes mértékben. Herder téziseinek továbbfejlesztője, Wilhelm von Humboldt (1762–1835) még nála is hangsúlyozottabban fogalmazza meg, hogy minden egyes nyelv egyedi jelenség, annak a nemzetnek vagy népcsoportnak a szellemi tulajdona, amelyik beszéli. A nyelv és a néplélek egységét hirdető romantikus eszmének és a tenni akaró hevületnek köszönhetően vizsgált területünkön nemcsak a nyelvkönyvírás indult virágzásnak, de ezzel egyidejűleg jelentős irodalmi szemelvénygyűjtemények is születtek. Összeállítóik névsora igen rangosnak mondható. Éder Zoltán (1983) gyűjtését idézve a német sorozatok közül meg kell említenünk Mailáth János *Magyarische Gedichte* (Stuttgart és Tübingen, 1825) című munkáját, de a legismertebb Toldy Ferenc *Handbuch der ungarischen Poesie* Pesten és Bécsben 1828-ban megjelent válogatása. Feltehetőleg e két antológia szolgált alapul John Browning *Poetry of the Magyars, preceded by a Sketch of the Language and Literature of Hungary and Transylvania* (London, 1983) címen kiadott könyvéhez.

Éder helytálló megállapítását idézve a magyar irodalom kezdeti, fordításban való közvetítése azért fontos, mert kimutathatóan inspirálta a nyelvkönyvek íróit, akik egyre bátrabban helyeztek magyar nyelvű verseket a szövegeik közé, sőt később önálló kötetek összeállítására is vállalkoztak. Az irodalom tehát a nyelvi gyakoroltatás és a kultúra közvetítésének eszközévé vált a 19. század közepére. Időrendi sorrendben Éder elsőként Császár Ferenc *Grammatica ungherese* (Pest, 1833) című, a fiúmei gimnáziumi oktatás céljára készült könyvét említi, amely 18 költő és író alkotásán keresztül mutatja be a korabeli magyar irodalmat. A legkorábbi két angoloknak szóló nyelvkönyv írója, a 48-as emigráns Wékey Zsigmond és Csink János ugyancsak fontosnak tartják, hogy magyar nyelvű irodalom is szerepeljen nyelvkönyveikben. Wékey *A Grammar of the Hungarian Language* (London, New York, 1852) című művében angolul és magyarul közli Vörösmarty, Petőfi, Bajza és Eötvös verseit, Csink *A Complete Practical Grammar of the Hungarian Language*-ének (London, 1853) második részében pedig, miután áttekintést nyújtott a magyar irodalomról angolul, eredetiben tárja diákjai elé az általa kiválasztott 1819. századi szerzők műveit (l. Éder i. m.).

Az irodalmi szemelvények a már említett összetett (nyelvi példát mutató, kultúraközvetítő) szerepük mellett módszertani szempontból is jelentőséggel bírnak, hiszen mint ahogy arra Éder felhívja a figyelmet, „a tankönyvírókat már nem pusztán az a szándék vezeti, hogy nyelvgyakorlásra anyagot adjanak, hanem az is, hogy a külföldi hallgatók megkedveljék és megismerjék a magyar irodalmat” (i. m. 9–10). Ezt a célt a Prágában magyar nyelvű irodalmi folyóiratot is indító Riedl Szende *Mutatványok a magyar irodalomból* című olvasókönyvének előszavában egyértelműen megfogalmazza. Nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy mindez egybecseng a kultúra (jelen esetben az irodalom) idegen nyelvek oktatásában betöltött szerepéről ma vallottakkal: a kultúra egyfelől lehet erőteljes motiváló erő, de a kölcsönös megértés, az együttérzés, a szimpátia kialakulásának segítője is (vö. Fazekas 1999).

2.2. A magyar mint idegen nyelv oktatásának kiteljesedéseként számon tartott 1882-től 1982-ig terjedő szakasz belső fejlődéséből, de a nyelvoktatás általános folyamataiból adódóan is minőségi változást hozott a nyelv és az irodalom tanításának addigi szoros egységében. Az irodalomtudomány, az irodalomtörténet fejlődésével, az új interdiszciplína, a magyarságtudomány (hungarológia) lassú formálódásával, valamint az 1920-as évektől a magyaroktatás szervezeti kereteinek megváltozásával, a külföldi magyar intézetek, egyetemi szakok létrejöttével a nyelvoktatás és a más tudományokkal is bővülő hungarológia érezhetően kettévált, felosztotta egymás között a feladatokat. (A magyarságtudomány születésével, a vele kapcsolatban felmerülő tartalmi-ideológiai kérdésekkel jelen munkámban nem foglalkozom, hiszen miképpen a közelmúltban körülötte fellángolt vita (l. Hungarológia 2000) is bizonyítja, a vélemények korántsem jutottak nyugvópontra körülötte.) A két világháború közötti periódusról joggal jegyzi meg Éder Zoltán, hogy „bámulatosan gazdag eredményeket hozott a magyar művelődés idegen nyelven való terjesztésében” (i. m. 14): számtalan úttörő jelentőségű magyar irodalomtörténet, antológia, a magyar nyelvet tudományos igénnyel leíró munka stb. látott napvilágot idegen nyelven (i. m. 12–13). Szerzőik a magyar hungarológia ma már történeti alakjai, Kont Ignác, a szót magát meghonosító Gragger Róbert, Hankiss János, Lotz János, illetve egy-egy tudományág jeles művelői, de még mindig főként irodalmárok, nyelvészek. Ami a szempontunkból fontos ezekben az eseményekben: a hungarológia „magas” tudománya és annak szolgálólánya, a nyelvtanítás kettéválik, ahogy művelőik is tudósokra és gyakorlati szakemberekre, nyelvtanárokra oszlanak. (A nyelvet is tanító tudós már ritka, nyelvkönyvet író még inkább (kivételek azért szerencsére vannak, l. Lotz Jánost), ami persze nem zárja ki, hogy nem szolgál meglepetéssel a korszak, gondolok itt Keresztúry Dezső berlini tevékenységére. Az ugyan nem mondatik ki, hogy a nyelv tudása nem szükséges a magas fokú hungarológiai (a történelmet, az irodalmat, a művészeteket, a nemzetkaraktert magában foglaló) ismeretek birtoklásához, sőt ezek gyakorlásához, de nem tekintik alapfeltételnek. A hungarológia mint tudomány körvonalazódása mellett erre az időszakra tehető a külföldi hungarológiai képzés kis túlzással mai napig érintetlenül maradt tantárgyszerkezetének kialakulása, melyben a magyar nyelvi, nyelvészeti órák mellett a főszerepet az irodalom kapja. Az egyéb tárgyak megjelenése (történelem, néprajz, művészet stb.) eléggé ad hoc jellegű volt (éppen milyen vendégprofesszort tudott az adott egyetem meghívni, illetve milyen saját szakemberei voltak), sőt ez talán néhány helyen ma is így van.

2.3. A nyelvoktatás gyakorlati igényei, az általános tendenciákhoz, az angol, német, francia stb. egyetemi szakok programjához való meglehetősen késői felzárkózás igénye hívta életre úgy a hetvenes évek felé (amikor ez a megközelítés lassan kezdi elveszíteni a jelentőségét) a magyar mint idegen nyelv oktatásban az országról, a népről szóló kulturális tudást összegző magyarságismeret vagy országismeret tantárgyat némely magyar nyelvet tanító intézményben. Mivel önálló tárgyként való megjelenése, valamint a tartalma több problémát vet fel, érdemes részletesebben is foglalkoznunk vele.

A múlt században a 70-es évekig nagyjából az a nézet uralta a nyelvoktatás és a kultúra viszonyát, hogy a kultúrával a nyelvtől függetlenül, háttértudásként, önálló

tantárgy keretén belül kell megismertetni tanulót. A négy alapkészség kialakítása mellett ezért szinte minden nyelvi tantervben ott találjuk a tanított nyelv kultúrájának bemutatását szolgáló tárgyakat: a franciaórákat a *Civilisation*, a németeket a *Landeskunde*, az angolokat a *Cultural Studies* vagy más elnevezéssel a *Background Studies* órák egészítik ki.

Miképpen azt Risager kimerítő bírálatában megjegyzi, e tárgyak megközelítésmódja elég egyoldalúnak mondható: erőteljesen és csakis a célnyelv kultúrájára koncentrálnak. A diák meglehetősen passzív, szerepe a tények befogadásában nagyrészt kimerül, bár az idegen kultúra csodálata kimondatlan elvárásnak tekinthető (Risager 1998).

De a legtöbb vitát a nyelvenként változó, mai napig képlékeny tematikájuk váltotta ki, melyben a kitüntetett művészetek mellett helyet kap a népről, annak világfelfogásáról, attitűdjeiről szóló tudás, eltérő mélységű ismeretek az országról, annak történelméről, egy kis szociológia, egy kis gazdaság, egy kis néprajz stb. Mindez vegyes elméleti megalapozottságukat bizonyítja, hiszen az ún. „magaskultúra”-felfogás keveredik bennük az antropológiai kultúrához sorolható ismeretekkel. Mint tudjuk, a kultúrát szokásos az adott közösség kiemelkedő szellemi, anyagi és művészi alkotásaival (irodalom, zeneművek, épületek, filmek stb.) azonosítani. Amikor azt mondjuk, hogy Budapest Magyarország kulturális fővárosa, a kulturális intézményeire, színházaira, az operára, építészeti értékeire gondolunk, ahogy a kultúránk is a különböző művészeti ágakban (irodalom, zene, tánc) nyújtott teljesítményünkkel lesz egyenlő. Az antropológiai kultúra ezzel szemben azt a tudást foglalja magában, amelyet bírnia kell egy közösség tagjának ahhoz, hogy abban sikeresen boldogulni tudjon. A tudományterületek kiválasztása mellett kritikusnak mondható a szelektálás az egyes diszciplínákon belül is: a történelmi tények sorában említessék-e az Aranybulla avagy sem, a történelmi személyiségek közül ki igen, és ki nem. Nemzeti jelképeink közül melyek igen, és melyek nem: a hármas halom, a nemzeti színek, a korona mellett mit kellene még ismerniük, a tulipánmotívumot, a Turul madár legendáját?

Megjegyzem, az, hogy mely tudományterületek szerepelnek egyáltalán, függhet a nyelvtanítás specifikus céljaitól is: a bölcsészhallgatókat oktatók előtt értelemszerűen inkább az ő vélt igényeik lebegnek a tematika összeállításakor. Szakterületünkön, a magyar mint idegen nyelv oktatásban sajnálatos módon nem számolunk azaz a ténnyel, hogy a jövőben inkább gazdasági szakemberek fogják nyelvünket tanulni. S nem igényel hosszabb bizonygatást, hogy ők inkább Magyarország infrastruktúrális helyzetéről, az ipar szerkezetéről, a magyar gazdaság versenyképességéről szeretnének pontos és friss információkhoz jutni. A magyar néppel kapcsolatban pedig a mindennapi munkájukat, az emberekkel való kapcsolatteremtést és -tartást megkönnyítő szabályokat, szokásokat akarják megismerni (l. 3. pontban foglaltakat), mintsem ősi hitvilágunkat vagy a világfa szimbólumának megfejtését.

Az antropológiai kultúra körébe tartozó információk ugyancsak túl általánosak, bemutatásuk deskriptív, a diákok a miértekre nagyrészt nem kapják meg a választ. Szokásaink közül például melyek reprezentálják inkább magyarságunkat és miért azok? Ha szólunk a húsvéti locsolásról, miért nem említjük meg a nemzeti ünnepe-

inkhez kötődő szokásokat vagy akár a szilveszter éjjelét, amikor többek között az idegen szemével elég mehökkentő tevékenységekkel is (Himnusz elénekelése, a köztársasági elnök köszöntőjének meghallgatása) múltjuk az időnket.

A felmerülő nehézségek sorolását itt meg is szakítom, mivel a tantárgy célkitűzéseinek leírása, azok eltéréseinek taglalása külön dolgozat témája lehetne. Azt viszont kiemelem, hogy a kulturális ismertek tanításának gyakorlati megvalósítása ugyancsak komoly feladatot ró a szakmára, hiszen a nyelvtanár valami olyanra kényszerül, ami meghaladja ismereteit. (Következésképpen erre szakosodott tanárnak kellene oktatni. E felismerés indította a magyar mint idegen nyelv szakok létrehozóit a hungarológiai ismereteket magukban foglaló tantárgyegyüttes életre hívására.)

Ha a kultúrát inkább a nyelvórakon kívül, önálló tantárgy keretében oktatjuk, el kell döntenünk azt is, hogy milyen nyelven közvetítjük az ismereteket. A talán legelterjedtebb felfogás szerint a nyelv a valóság tükrözése mellett a kultúra tanulmányozására szolgál leghatékonyabb eszköznek tekinthető, a legeredményesebben a nyelv által, a nyelven keresztül érhető el, következésképpen tanítása célnyelven, a nyelvtanítási folyamat mintegy betetőzéseként (az erős haladó szinttől) valósítható meg.

Az utóbbi évtizedekben egyre több nyelvkönyv választja azt a megoldást, hogy tudatosan a nyelvvel együtt, a nyelvi haladási menetbe beleépítve tárja őket a diákok elé (l. a BBC nyelvi kurzusait, a Working with sorozatokat vagy az üzleti nyelvi kurzusok cultural briefing fejezeteit). A célkitűzés megvalósításában a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy miképpen lehet leküzdeni – kiváltképpen eleinte – a nyelvtudás hiányosságaiból, behatárolt voltából következő gátakat. Kezdő szinten ugyanis is valljuk meg – meglehetősen egyszerű információk adhatók át primitív formában: hol beszélük és hányan a nyelvet, országok nevei, fővárosok stb.

3.1. Mint ahogy a bevezetőben említettem, a 70-es évektől a kommunikatív kompetencia fogalmának megjelenése a nyelv és a kultúra egyidejű, a nyelvórák keretein belül történő oktatására ösztökélte mind az elméleti, mind a gyakorlati szakembereket. E törekvés megvalósításában az új cél mellett meghatározó jelentőséggel bírt a nyelv funkcióiról vallott nézetek változása, a kultúra fogalmának kiszélesedése, kettejük viszonyának újrafogalmazása. A funkcionális nyelvészet tanítása szerint a nyelv nem elvont fenomén, hanem társadalmilag determinált cselek-vésforma, a pragmatika, ezen belül a beszédaktus-elmélet pedig azzal árnyalja a vele kapcsolatos hagyományos képet, hogy azt hangsúlyozza, a nyelvvel nem egyszerűen a valóságot tükrözzük, hanem cselekedeteket hajtunk végre, így állítunk, kérünk, elutasítunk, gratulálunk stb. Hogy mindezt miképpen tesszük, éppúgy szabályoktól függ, mint a grammatikai formák használata. E normákat okkal tekinthetjük a kultúra tanításainak, hiszen hosszú évszázadokon át csiszolódtak, formálódtak az adott közösségben, következésképpen hűen tükrözik annak ethosát, elvárásait, értékeit. Megszabják például mi az, amiről illik, illetve nem illik beszélni, mikor kell csendben maradni, és mikor kell a csendet megtörni, de előírnak bizonyos helyzetekben használatos mondatokat, nyelvi viselkedési módokat is, többek kö-

zött, hogy társalgáskor a résztvevők milyen sorrendben szólalhatnak meg, kinek nem lehet a másikat megszakítani (nálunk a gyerekeknek nem illet az idősebbek szavába vágniuk), példáulval szolgálnak a szóátvétel konfliktusmentes formáira. Kijelölhetik akár a megszólalás beszédeseménytől is függő – hangerejét is. De azt is, miről lehet és miről nem szabad társalgást kezdenünk, mik az ún. tabu témák (l. Thomas, J. 1983). E nyelvhasználati szabályok, normák összessége, a nyelvvel való cselekvés mikéntje önmagában is kulturális értéket képvisel, C. Kramsch (1998) gondolatát idézve a nyelv ebben a dimenziójában maga is a kulturális valóság megtestesítője. A nyelvvel tehát ebben az új megközelítésben a kultúra egyfajta megjelenésmódját is tanítjuk.

A célnyelvet beszélők szociokulturális elvárásainak megfelelő kommunikációs példák, valamint az olyan nyelvi viselkedésminták elsajátításának igénye, melyek segítségével egyrészt sikeresen fejezi ki szándékait a nyelvtanuló, másrészt helyesen dekódolja a célnyelvet beszélők megnyilatkozásait, természetesen erőteljesen átalakították a tananyagokat a 80-as évektől. A nyelv használatát valós társadalmi kontextusokba ágyazó, a nyelvvel valóban cselekedtető szövegek létrehozásában az idegeneknek szóló magyarnyelvkönyv-írásnak van még pótolnivalója. Hogy a hiányosságokat nálunk jobban érzékelő hungarológus véleményét hívjam segítségül, s egyben a bírálat lelki terhet is levegyem magamról, Elżbieta Artowicz kritikáiból idézek. A Színes Magyar Nyelvkönyvről (Erdős–Prileszky–Uhrman 1979) azt állapítja meg, hogy dialógusai sematikusak, szociális kontextus nélküliek, kevés a funkcióval bíró nyelvi minta benne (Artowicz, E. 1993). A szociális differenciálatlanságot a megírásának idejében uralkodó ideológiával menti. A bő egy évtizeddel később napvilágot látott Halló itt Magyarország!-ban (Erdős–Prileszky 1992) a személytelen hangot, stílusának szigorúan formális voltát teszi szóvá, kiváltképpen azért, mert diákkorúaknak íródott. A szerepeltetett beszédaktusokat (kérés, köszönet, gratuláció stb.) ő elegendő számúnak tartja. Empirikus vizsgálataim tükrében (Szili 2004) hozzá kell tennem, hogy körük nem mondható túl tágnak, sőt egy aktuson belül a lehetséges stratégiáknak csak szűk szegmensével találkozunk.

A nyelvkönyv-szövegek tartalmi változtatásához, a hiányosságok jövőbeli kiküszöböléséhez követendő mintáért persze fordulhatunk az angol, német, francia stb. nyelvet tanító könyvekhez, a már létező segédkönyvekhez (l. Verdes 2002), de saját hagyományainkhoz is. A régmúlt könyveinek tanulmányozása ugyanis nemcsak üdítő percekkel ajándékoz meg bennünket, de példákkal, ötletekkel is szolgálhatnak. Hogy csak a polcomról találomra leemelt munkából, a császári és királyi udvarban nyelvtanároskodó Farkas János 1771-ben, Bécsben nyomtatott *Ungarische Grammatick*-jának témáiból idézzek. A 481. oldaltól „Némely öszve szedegetett közönséges magyar beszédnek módgya, és folytatása, a’ mellyek naponként egy más közt való beszédben szükségessék” fejezetcím alatt mai értelemben vett beszédcselekedeteket sorol fel a hozzájuk köthető (szociokulturális aspektusból is gazdag) megnyilvánulásokkal. „Kérni és meg feddeni: Kedves barátom, tselekedd nekem ezt a’ kedvet... szívem, lelketekém, kérlek téged...”(481); „Magát ki panaszkodni, reményleni, és reménységét el veszteni: Ah! o! egek!... Tsak ez vólt még hátra... Minden Emberek közül én leg szerentsétlenebb vagyok...”(483);

„Magában tsudálkozni: O Isten!... Ki gondolta, hitte, mondotta vólna azt, oder ezt.; Ah! mitsodás bor ez oder az? Tsudálkozom rajta” (489). Hogy nem véletlenszerű megjelenésről van szó (bár Farkas könyvének gazdag utóélete van), egy kevésbé ismert nyelvkönyv, J. U. Reméle professzornak a bécsi egyetemen magyar gazdasági nyelvet és stílust tanító *Lehrbuch der ungarischen Sprache* című, 1856-ban Bécsben kiadott műve igazolja. A társalgási beszédmodok címszó alatt csoportokba szedett példamondatai egyértelműen jelzik, milyen beszédfunkciót, illetve tevékenységet hivatottak megjeleníteni. Egyetértés: „Való igaz. Valóban úgy van. Szolgálátára. Kétség kívül. Önnek igazsága van. Jól van, helyesen van...” (i. m. 223); tanácskérés: „Tanácsoljon mit tevő legyek? Mi legyen ebből? Hát ön mit mond hozzá? Nem volna talán jobb?...” (i. m. 224).

3.2. A fentebb tárgyalt tartalmi kérdések azonban csak egyik vetületét jelentik a célnyelvi beszélő szociokulturális normáival harmonizáló nyelvhasználat kialakításának. A nyelvtanuló ugyanis – még ha érzi, sejti is a különbségeket, idegenségeket – ösztönösen a saját kultúrájának normát követve nyilvánul meg idegen nyelven is. És ezzel eljutottunk a nyelvben megtestesülő kulturális tudás átadásának legvitatottabb pontjához, az oktatás fő dilemmájához: a nyelvet tanítván helyes cél-e az adott közösség kulturális-társadalmi konvencióinak mindenben megfelelő nyelvi viselkedésre kényszeríteni a tanulót. Rá kell-e szorítanunk a diákokat arra, hogy valaki mássá váljanak, plagizálják (egészen a karikatúra határáig) az ún. autentikus anyagokban vagy a célnyelvi környezetben eléjük táruló nyelvi és viselkedési mintákat, más szóval ugyanolyan kritika nélküli insider tapasztalatokat alakítsunk-e ki bennük, mint amivel a célnyelvi beszélők bírnak, jelen esetben mi, magyarok?

A 90-es évektől tért hódító interkulturális megközelítés alap gondolata szerint nem. A tanítás feladata ugyanis sokkal inkább ebben a felfogásban az, hogy olyan készségeket fejlesszen ki a tanulóknak, amelyek alkalmassá teszik őket, hogy megértsék a célkultúrát és a társadalmi konvenciókat, vagyis a kultúrák találkozására, kölcsönös egymásra hatására helyezi a hangsúlyt, arra, hogyan tükröződik a tanuló saját kultúrájának tükrében a tanult nyelvet beszélő közösség kultúrája, tehát tudatosan épít a diák meglévő kulturális hátterére, abból adódó sajátosságokra. Az így létrehozott interkulturális kompetencia az insiderként és outsiderként történő viselkedés képessége abban a beszélőközösségben, amelynek nyelvét tanulja, valamiféle harmadik pozíció felvétele, ahonnan kritikus megértéssel tudja értelmezni mind a saját, mind a beszédpartnere kulturális normáit. Kramsch szerint az interkulturális beszélő (intercultural speaker) a szövegeket (írásbeli és szóbeli megnyilvánulásokat) kulturális kontextusukban tudja értelmezni, ha szükséges, kritikával kezeli őket, felismeri társadalmi és kulturális vonatkozásait. Az ún. interkulturális kompetencia rész-készségeit (összehasonlító, értelmezői és összefüggés-teremtő, felfedező és kapcsolattartó készség, valamint kritikai érzékenység) a Byram, M. Gribkova, B. Starkey, H. szerzőtriásznak az Európai Tanács javaslatára készített munkája határozza meg (2002). A könnyebb érthetőség kedvéért nézzünk egy példát az interkulturális kompetencia működésére! A magyar kultúrában ha megdicsérnek bennünket, követelmény, hogy valamelyest csökkentjük a dicséret értékét, tehát ha egy előadás után valaki dicsérőleg szól rólam, valahogy így vála-

szolok: *Köszönöm, de nagyon izgultam, az utolsó részt egy kicsit elkapkodtam.* Ha történetesen amerikaival beszélgetek, ő bizonyára úgy értelmezi a szavaimat, hogy nem sikerült a szereplésem, mivel a helyemben egyetértene a bókka, és megköszönné azt. Ezt a félreértést elkerülendő össze kell hasonlítani és értelmeznie kell viselkedésünk eltéréseit: ő, az amerikai azért nyugtázza és köszöni meg a dicséretet, mert az individuumot előtérbe állító kultúrájában fontos az ego, ebből adódóan az egyéni teljesítmény elismerése, míg a magyar bár tudja, hogy jól sikerült az előadása – csökkenti annak értékét, mert a kultúrája a szerénység elvének követését írja elő számára. Az interkulturális kompetencia birtoklása ugyanakkor az amerikai esetében nem azt jelenti, hogy ha magyarul beszél, neki is hasonlóképpen kell szerénykednie, hanem azt, hogy tudja, érti, miért viselkedünk másképp.

Az interkulturális szemlélet fontosságát a magyar kultúra átadásában, a nyelv tanításában felismerte a szakma (Szőnyi György Endre 2003 és Dávid Mária 2003), ám a gyakorlatba való átültetése, a megfelelő segédanyagok, a kulturális eltérésekre összpontosító, a félreértéseket oszlató, értelmező, összehasonlító, elemző gyakorlatok még váratnak magukra. Kiemelendőnek tartom Maróti Orsolya és Bándli Judit munkásságát e téren. (Pragmatikai tárgyú, a pragmatikai kompetencia létrehozásáról írt tanulmányaik a Hungarológiai Évkönyvben (szerk. Nádor Orsolya és Szűcs Tibor) folyamatosan jelennek meg.)

Piros Borbála (2005) a témáról szóló szakdolgozatának függelékében több sikeres gyakorlati példával is szolgál, s csak remélni tudom, hogy a Magyar Nyelvi Lektorátuson folyó interkulturális program keretén belül munkáját ki is teljesíti.

Irodalom

- Artowicz, E. 1993. A szociokulturális ismeretek a magyar nyelvi tankönyvekben. *Hungarológia* 2. 212–221.
- Byram, M.–Gribkova, B.–Starkey, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Európa Tanács, Strasbourg.
- Dávid Mária 2003. Magyar–lengyel simulások és koccanások (pragmatikai problémák). In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 4. 153–159.
- Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 1.
- ErdősPrileszky 1992. *Halló itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Farkas János 1771. *Ungarische Grammatick*. Bécs.
- Fazekas Tibor 1999. A kortárs magyar irodalom szerepe az országismereti fordításokban. *Hungarológia* 1. 108–117.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In: J. PrideJ. Holmes (eds.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, Penguin. 269–293. Magyarul: Kommunikatív kompetencia 1978. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció* 2. Budapest, Közgazdasági és Jogi könyvkiadó. 333–356.
- J. U. Reméle 1856. *Lehrbuch der ungarischen Sprache*. Bécs.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture*. Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford.

- Kramsch, C. The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, M.–Flemming, M. (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Piros Borbála 2005. *A kultúra közvetítése a magyar mint idegen nyelv oktatásának gyakorlatában. Az interkulturális megközelítés*. ELTE, Központi Magyar Nyelvi Lektorátus.
- Risager, K. 1998. Language Teaching and the Process of European Integration. In: Byram, M.–Fleming, M. (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge. 242–254.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szőnyi György Endre 2003. A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseiről. *Hungarológia* 1. 99–107.
- Thomas, J. 1983. *Cross-cultural pragmatic failure*. *Applied Linguistics* 4.
- Tverdota György (főszerk.) 2000. *Hungarológia* 2.
- Verdes Sándor 2002. *Miért nem beszélünk úgy, mint ők?* Zöld-S Stúdió, Budapest.
- Wékey Zsigmond 1852. *A Grammar of the Hungarian Language*. London, New York.